

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA-CAMPUS I DA UFPB

LUCIENE HELEN DE ARAUJO FREIRE

JOÃO PESSOA 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUCIENE HELEN DE ARAUJO FREIRE

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA - CAMPUS I DA UFPB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia para obtenção do grau de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - João Pessoa (CE/UFPB).

Orientador:Profº Drº Yan Soares Santos

JoãoPessoa
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F866e Freire, Luciene Helen de Araújo.
Educação antirracista: uma análise da matriz curricular do curso de Pedagogia - campus I da UFPB / Luciene Helen de Araújo Freire. - João Pessoa, 2026.
50 f.

Orientação: Yan Soares Santos.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Educação antirracista. 3. Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPC). 4. Pedagogia. I. Santos, Yan Soares. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA - CAMPUS I DA UFPB

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Pedagogo.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
YAN SOARES SANTOS
Data: 31/08/2026 19:49:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura:_____

Prof. Yan Soares Santos

(Orientador)

Assinatura:_____

Profª. Drª. Dayana Raquel Pereira de Lima

(Examinadora Interna)

Assinatura:_____

Professor Me. Jefferson Andrade Silva

(Examinador Externo)

João Pessoa, _____ de _____ de 2026

Dedicatória

A Deus pelo dom da vida

A minha avó Antônia Emiliana (in memoriam)

A minha mãe Maria Helena

A minha amiga Regina Bonfá (in memoriam)

Ao povo negro

Agradecimentos

A Equipe da Economia Solidária/Sedes pelo apoio e compreensão

Ao meu orientador Drº Yan Soares Santos

A Pâncara Freire pelo apoio e ajuda

A Emanuelle Kelly minha sobrinha pelos aperreios

A Duval Farias pelo apoio incondicional

Ao meu amigo Adriano pela força nos momentos de desânimo

A todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho

Epígrafe

"Sonhamos uma escola em que cada criança, jovem e adulto negro possa aprender sem carregar o pesado silêncio que paira sobre sua história, um espaço onde o conhecimento seja caminho para derrubar todas as formas de racismo".

Epígrafe de autoria própria: Luciene Helen de Araujo Freire

Resumo

Considerando a permanência do racismo em instituições educacionais, dentre elas a universidade, faz-se pertinente investigar as maneiras pelas quais esta instituição engaja-se efetivamente com o combate ao racismo. Concordamos que uma das maneiras de se combater o racismo nas instituições educativas é trabalhar em seus currículos a temática da valorização da população negra, bem como, evidenciar a emersão e a permanência do racismo em nossa sociedade (Gomes, 2010; Lima, 2010; Oliveira & Candau, 2010; Pitta, 2015). O objetivo dessa investigação é verificar se as disciplinas do curso de Pedagogia da UFPB Campus I possuem a questão racial como um fio condutor de seus estudos, avaliando se essa abordagem racial é prioritária, também foi verificado por meio de estudo bibliográfico do PPC do curso de pedagogia da UFPB, o cumprimento da lei 10.639/03 no processo de formação de professores para atuar na educação básica (Araujo da Silva & Santos, 2024). Foi adotada, metodologicamente, a abordagem de pesquisa bibliográfica para fins de maior aprofundamento da temática a ser abordada, analisando os Projetos Políticos Pedagógicos do curso, programa de disciplina para fins de fazer uma melhor análise do conteúdo obtido, complementando a pesquisa bibliográfica no estudo da questão central do texto, foi usada a narrativa autobiográfica focada nas narrativas e memórias pessoais da pesquisadora a fim de adicionar a visão da mesma enquanto estudante imersa no curso de Pedagogia Campus I da UFPB, propiciando a reflexão pós confronto das experiências vividas com os autores que dialogam sobre a questão antirracista (Ferreira, Ferraz e Sarturi, 2024). A pesquisa buscará situar a pedagogia enquanto ciência e suas contribuições ou não para o desenvolvimento da diversidade étnico-racial diante da análise da lei n° 10.639/03, que discute sobre a elaboração dos recursos metodológicos e materiais que venham abordar a história e a cultura afro-brasileiras.
Palavras-Chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Antirracista. PPC. Pedagogia.

Abstract

Considering the persistence of racism in educational institutions, including universities, it is pertinent to investigate the ways in which this institution effectively engages in combating racism. We agree that one of the ways to combat racism in educational institutions is to incorporate the themes of valuing the Black population into their curricula, as well as highlighting the emergence and persistence of racism in our society (Gomes, 2010; Lima, 2010; Oliveira & Candau, 2010; Pitta, 2015). The objective of this investigation is to verify whether the courses in the Pedagogy program at UFPB Campus I use the racial issue as a guiding thread in their studies, evaluating whether this racial approach is a priority. Additionally, a bibliographical study of the program's Pedagogical Political Project (PPC) was conducted to verify compliance with Law 10.639/03 in the teacher training process for basic education (Araujo da Silva & Santos, 2024). Methodologically, a bibliographical research approach was adopted for a deeper understanding of the theme, analyzing the program's Pedagogical Political Projects and course syllabi for a better analysis of the gathered content To complement the bibliographical research on the central theme of the text, an autobiographical narrative was used, focusing on the researcher's personal narratives and memories to incorporate her perspective as a student immersed in the Pedagogy program at UFPB Campus I, allowing for reflection after confronting lived experiences with authors who discuss the anti-racist issue (Ferreira, Ferraz, & Sarturi, 2024). The research seeks to position pedagogy as a science and examine its contributions, or lack thereof, to the development of ethnic-racial diversity in light of the analysis of Law No. 10.639/03, which addresses the development of methodological and material resources that approach Afro-Brazilian history and culture.
Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations. Anti-Racist Education. PPC. Pedagogy.

SUMÁRIO

Introdução *11*

OsProjetos Pedagógicos Curriculares da UFPB e a Educação para as Relações Étnico-Raciais 15

Educação, Escolarização e as relações étnico-raciais 15

Teorias do Currículo, Pedagogia e a Questão das disciplinas de ERER 20

A Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica e na Formação em Pedagogia 25

O atual PPC de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba *33*

Formação docente, ensino de ERER e a produção de coleções didáticas 40

Considerações Finais *43*

Referências *45*

Introdução

Sou Luciene Helen, 46 anos, mulher preta, pobre, criada em um bairro simples em João Pessoa-PB. Entrei na faculdade de Pedagogia da UFPB por meio do Sisu, depois de passar pelo Enem, sendo esse meu segundo curso universitário uma vez que já sou formada em Serviço Social a mais de 20 anos pela mesma universidade. Foi um sonho realizado, pois sempre quis cursar Pedagogia e devido à correria da vida e do trabalho nunca sobrava tempo para retomar os estudos. Porém, em 2022 resolvi encarar os desafios e retornar aos bancos da universidade. Mas, logo nas primeiras semanas, senti o peso dessa decisão ao constatar que era uma das poucas mulheres maduras da turma e a juventude dos demais alunos me assustava, pois, apesar de ser falante não faço amizade tão fácil. Havia claramente grande diferença geracional entre mim e minha turma de origem, com o tempo cursando as disciplinas esse medo passou e passei a me preocupar com o estudo das disciplinas e uma pergunta vinha recorrentemente na minha cabeça: e a apresentação das disciplinas de Relações Étnico-Raciais? Não serão realizadas? De que forma aprenderemos a enfrentar o racismo presente nas escolas?

Nas aulas de Didática Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação os professores e professoras mencionavam em seus debates acerca de Piaget e Vygotsky, também discutiram sobre Currículo, Métodos de Ensino, sem sequer mencionar o fato de que o Brasil foi marcado pela violência da escravização, por sua vez, responsável pela continuidade de violações de direitos através do racismo (Schwartz, 1993; Cavalleiro, 2023).

As escolhas narrativas pareciam caminhar para uma idéia de país “neutro” como se fôssemos igualmente “brasileiros”, sem qualquer clivagem sociorracial condicionando nossas experiências educacionais e trajetórias de vida (Munanga, 2005; Veiga, 2022). Quando abordada alguma temática voltada à questão racial, a mesma limitava-se superficialmente a alguns seminários apresentados por estudantes. A inquietação me fazia questionar aos docentes quando, de fato, as questões étnico-raciais seriam discutidas nas disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia. Como iremos atuar na docência e na educação se o nosso curso não forma professores/as capazes de perceber e enfrentar o racismo em sala de aula, uma vez que até aquele momento a

única disciplina de ERER ofertada para o curso de Licenciatura em Pedagogia era uma disciplina optativa. Dessa forma, apenas estudantes “interessados” no debate se preocupariam em matricular-se e frequentar aquelas aulas.

É optativo ao profissional da educação lidar com as questões raciais em um país formado a partir do colonialismo – escravização – racismo (Santos 2022)? A minha vida inteira é optativa? Cresci vendo primos sendo cooptados pelo mundo das drogas, vendo os amigos da escola pública me tratar com bullying, pois usava óculos, e sempre fui gordinha, negra. E agora, na licenciatura para ser pedagoga/professora, tenho que implorar por uma matéria que discute isso?

Na roda de conversa sobre currículo, nas aulas eu lanço uma situação problema: "Minha filha de 5 anos chega do colégio dizendo que é feia por causa da cor da sua pele. Como aprendemos a combater isso? a pergunta incômoda e alguns estudantes parecem desconfortáveis. O professor pouco aproveita do problema para ~~a~~ realizar a discussão da valorização da beleza negra, da infância negra, do combate ao racismo. Poucos alunos se sensibilizam dando sempre culpa ao racismo estrutural o qual nem sabem conceituar.

A Lei 10.639/03 foi a responsável pela obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afrobrasileira nas escolas. Sua promulgação condicionou a inclusão desta temática nos currículos de formação de docentes e profissionais da educação. Mas, ela aparecia na matriz curricular de Pedagogia? Não aparecia como disciplina obrigatória. Só discussões paralelas, rasas, que nós nem temos tempo para correr atrás. Sinto falta ~~de~~ da Educação das Relações Étnico-Raciais (doravante ERER) como sinto falta de me alimentar: é o que me daria subsídios para não ser mais uma pedagoga que silencia o racismo – como foi silenciado em minha trajetória de vida.

Aqui na universidade, lutei para ser a exceção que prova a regra – preta, entrei com desejo de mudança. Fui monitora de História da Educação e Política Educacional da Educação Básica e nas mesmas sempre abordei a temática antirracista realizando inclusive oficinas com estudantes para sensibilização do tema.

Quero ser a professora que transforma. Mas sem ter a disciplina de ERER na formação, como seria possível? Esse currículo me empurra novamente para o gueto, me deixando despreparada para enfrentar o Brasil real.

Feito a descrição das minhas experiências pessoais, partamos para a explanação dos aspectos conceituais a respeito do tema abordado neste TCC.

No decorrer dos anos noventa, com a redemocratização da sociedade brasileira, há intensificação do debate e luta histórica para a inclusão das temáticas relacionadas à História e Cultura Africana e Afrobrasileira no ensino. O movimento negro – junto a alguns coletivos universitários – foi o responsável pela luta em prol de uma escola cuja educação fosse antirracista (Gomes, 2017).

Portanto, nessa investigação verificarei a existência (ou não) de componente(s) curricular (es) voltados para o debate das Relações Étnico-Raciais e da Educação Antirracista. O estudo será norteado pela seguinte questão de pesquisa: A matriz curricular do curso de Pedagogia campus I da UFPB contempla uma Educação Antirracista?Neste sentido, o estudo é relevante uma vez que busca situar a Pedagogia enquanto ciência – com currículo e atividades desenvolvidas na perspectiva da diversidade étnico-racial.

O estudo considera que o curso de Pedagogia não é o único ambiente, mas indispensável para desenvolver-se uma pedagogia antirracista dialogada, pesquisada, testada, permitindo assim que professores (as) tenham a possibilidade de reformulação de posturas e de práticas, com a finalidade de proporcionar uma formação cidadã, podendo assim contribuir para a construção de uma sociedade que atue com indignação diante do racismo ou de qualquer prática de discriminação, seguindo a lógica formativa antirracista.

Meu objetivo principal neste trabalho é o de verificar se as disciplinas do curso de Pedagogia da UFPB Campus I possuem a questão racial como um fio condutor de seus estudos, avaliando se essa abordagem racial é prioritária no seu currículo. Especificamente, irei: a) Investigar a matriz curricular do curso de pedagogia da UFPB, a fim de identificar disciplinas que discutam a questão racial; b) Verificar a partir do PPC, do curso de pedagogia da UFPB de 2006, o cumprimento da lei 10.639/03 no processo de formação de professores para atuar na educação básica; c) Comparar, caso ERER esteja presente, a ementa da disciplina com as prerrogativas curriculares de

ERER e bibliografia especializada no assunto d) Tecer breves considerações sobre a relação entre o ensino das relações étnico-raciais e os materiais didáticos.

Para alcançar os objetivos propostos no trabalho adotou-se metodologicamente, a abordagem de pesquisa bibliográfica para fins de maior aprofundamento da temática a ser abordada, analisando os Projetos Políticos Pedagógicos do curso, programa de disciplina para fins de fazer uma melhor análise do conteúdo obtido, complementando a pesquisa bibliográfica no estudo da questão central do texto, foi usada a narrativa autobiográfica focada nas narrativas e memórias pessoais da pesquisadora a fim de adicionar a visão da mesma enquanto estudante imersa no curso de Pedagogia Campus I da UFPB, propiciando a reflexão pós confronto das experiências vividas com os autores que dialogam sobre a questão antirracista.

Ainda no sentido de realizar uma pesquisa bibliográfica, o estudo recorreu a uma abordagem documental para leitura de relatórios, cuja mesma buscou analisar qualitativamente, os dados obtidos de acordo com as leituras e análises feitas a partir dos documentos, relatórios e dissertação coletadas para a realização deste trabalho. O Projeto Curricular analisado do curso de Pedagogia da UFPB foi do ano de 2006.

Além desta introdução o presente trabalho está estruturado em 02 capítulos que apresentam inicialmente, a fundamentação teórica sobre o tema, em seguida trazem a relação da Educação das Relações Étnico Racial com a Educação Básica e a formação em Pedagogia, à análise dos dados e por fim as considerações finais.

Os Projetos Pedagógicos Curriculares da UFPB e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

Educação, Escolarização e as relações étnico-raciais

Diante de práticas pedagógicas que pouco ou nada discorrem sobre as questões de caráter discriminatório e preconceito racial vivenciadas por estudantes da graduação, da falta de disciplinas que tratem mais efetivamente essas questões de cunho étnico-raciais enfatizaremos a perceptível necessidade de se falar sobre diferença, diversidade e relações étnico-raciais. Uma vez que exigem repensarmos nesses conceitos de forma ampla, crítica e reflexiva. Segundo Nilma Lino Gomes,

> Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto, aprendemos a hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras, ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual (Gomes, 2010, p.24).

Nilma Lino Gomes nos alerta sobre as maneiras pelas quais a educação, além de sua óbvia ação para a obtenção de conhecimentos teóricos, práticos, atitudinais, também hierarquiza e classifica sociedades, pessoas e grupos sociais. É importante, a partir do conhecimento da diversidade, enfrentar as narrativas educacionais produtoras de discursos hierarquizantes.

É na universidade onde os/as futuros/as pedagogos/as reconstroem e consolidam aprendizados, fazem descobertas sobre a didática, metodologia e modos de fazer profissionais. Dessa maneira um curso de formação de professores deve contemplar os debates atuais que permeiam a educação e dentre eles o racismo, cujo mesmo vem a

séculos pondo obstáculos no direito das pessoas negras a terem acesso à educação de qualidade.

Para realizar a discussão da temática das relações raciais, em específico no ambiente do curso de Pedagogia, será preciso adentrar-se no estudo de categorias como raça, currículo, discriminação racial, bem como a desigualdade social, cuja mesma vem sendo explorada por alguns autores como um sistema de dominação-exploração (Oliveira; Candau, 2010). Nesse sentido, observamos as relações sociorraciais é através da produção epistêmica do feminismo negro, cuja relação interseccional entre raça, classe e gênero é condicional à elaboração de lugares de privilégio e de subalternidade em uma sociedade marcada pela escravização e colonialismo. Dessa forma, as instituições sociais emergidas nesse processo podem atuar reproduzindo esse sistema de opressão-dominação e/ou enfrentando ele. A permanência nos dias atuais dessa opressão é demonstrada pelo feminismo negro, precisamente na instituição escolar, cuja cultura reforça as violências raciais, de classe e de gênero (Collins, 2019; Gonzalez, 2020).

No Brasil, desde finais do século XIX houve a emersão do racismo científico e da eugenia enquanto discurso acerca da nossa sociedade, culminando na tentativa de "amenizar" e "adocicar" as relações raciais através do entendimento de uma suposta "democracia racial". Através da elaboração dessa concepção, denunciada como "mito da democracia racial" pelo Movimento Negro brasileiro, compreender e debater sobre a questão racial, incorporar visões e práticas antirracista sempre foi rejeitado socialmente. Segundo Eliane Cavalleiro, houve um silenciamento sobre a questão racial nos lares brasileiro, ressoando em emudecimento no ambiente escolar. Esse misto de silêncio pesa nas dinâmicas escolares de crianças negras brasileiras (Cavalleiro, 2023).

Nessa perspectiva de negação de direitos à oferta da educação de qualidade torna-se um dos principais papéis a serem desempenhados pela educação que deve ser justamente um ambiente preparado e propício a combater o racismo ou qualquer tipo de expressão de preconceito. Além de valorizar a contribuição histórica dos diversos povos brasileiros, suas características e suas memórias, para a construção da História da formação do país sem que seja uma colcha de "caricaturas" (Hooks, 2024).

A respeito da população negra e indígena,segundo o Ministério da Educação, a escola deve assumir uma postura transformadora, uma vez que:

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p.15)

A postura transformadora da escola não deve organizar-se apenas na presença do debate acerca das questões raciais. A maneira como a temática é abordada é imprescindível, por isso, cabe maior letramento racial. Ou seja, quanto mais apropriada à escola do debate sobre relações raciais no Brasil, mais se espera a adoção de uma postura antirracista da pessoa docente. Evitando uma superficial "aplicação" de planos de aulas prontos e a reprodução de narrativas, discursos e representações estereotipadas.

Neste sentido a formação docente deve ir em consonância com as legislações específicas, buscando ofertar subsídios para que os futuros pedagogos ao se depararem com situações de racismo em sala de aula ou outros espaços sociais, possam entender as mesmas e buscar atuar na mediação junto aos alunos para a resolução dos conflitos, desenvolvendo ações de caráter educativo que valorizem as diferenças e levem os alunos a reconhecerem suas identidades, grupo social, e perceberem sua importância na sociedade brasileira.

Conforme aponta Nilma Lino Gomes:

> A formação de professores não pode ignorar as tensões raciais presentes no cotidiano escolar; pelo contrário, o ambiente educativo deve capacitar os docentes para intervir ativamente nessas situações, transformando conflitos em oportunidades pedagógicas que valorizam a identidade e a diversidade cultural dos estudantes (Gomes, 2012, p.7-22).

Mesmo que alguns docentes do ensino superior estejam envolvidos nos debates de uma educação para as relações étnico-raciais e implicados em uma educação antirracista, nem sempre os currículos dos cursos ao qual atuam possuem disciplinas obrigatórias, optativas e/ou ementas abordando tal temática. Por isso, a importância de se verificar a existência (ou não) desses componentes no currículo de Pedagogia, ou o

quanto alguns docentes podem estar implicados com os debates acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

A princípio, é importante destacar que a formação docente e ser docente são processos de caráter incertos e inacabados, conforme aponta Nóvoa (1992, p. 25), "a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas". Essa incompletude profissional reflete-se diretamente na intencionalidade da prática pedagógica junto aos estudantes, assim o processo de formação é multifacetado, plural, uma vez que possui início e nunca finaliza, pois é vivo, movimenta-se, tem uma organicidade. Assim, essa construção formativa deve ir ao encontro de mudanças propostas por ações políticas, econômicas e culturais, construídas a partir de bases teóricas compreensíveis. Neste sentido a formação e prática docente deve ao longo do tempo situar-se na oferta de ocasiões propícias para o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade, inclusão social, bem como deve ofertar ao discente a oportunidade de descoberta do outro e elaboração de pensamentos autônomos e críticos que promova nos diferentes sujeitos o poder de decidir por si mesmos.

Essa busca pela emancipação intelectual assemelha-se ao compromisso ético-político freiriano uma vez que:

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] Uma de muitas tarefas da prática educativa de cunho progressista é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, de que pode resultar a autonomia (Freire, 1996, p. 13-14).

Diante disso, consolida-se a elaboração de pensamentos autônomos e críticos que promovam nos diferentes sujeitos o poder de decidir por si na busca por sua emancipação.

Assim, esse processo de construção da identidade individual e coletiva dos sujeitos se dá através das relações sociais e na sua articulação com as próprias experiências pessoais, sejam conflituosas ou harmoniosas.

Segundo Oliveira e Candau, a formação docente no Brasil inicia-se num cenário de mudanças históricas e sociais, influenciando pelos modelos existentes, onde a ênfase

emancipatória nem sempre está presente, tendo em vista que a difusão da colonialidade[1]na Europa produziu nas ciências humanas um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (Oliveira; Candau, 2010, p. 17).

A temática abordada neste TCC baseia-se na Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, sendo inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, bem como na Lei 11.645/08 que nasce como uma ampliação da Lei 10.639/03, incorporando a obrigatoriedade do ensino sobre história e culturas indígenas ao currículo escolar brasileiro.

A Lei 10.639/2003 ainda alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, porém não foi observada nenhuma menção da temática abordada neste TCC, no PPC do Curso de Pedagogia Diurno e Noturno da UFPB campus I, nos documentos consultados dos anos de 1974, 1984, 1996 aparecendo o tema de relações étnico-raciais apenas no ano de 2006, evidenciando a defasagem da matriz curricular ofertada no curso de Pedagogia, fato esse que ocasiona uma lacuna na condução da temática étnico racial, uma vez que pensava-se que apenas uma disciplina optativa intitulada de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ofertada, seria suficiente para abordar as questões étnico raciais, sem se pensar na necessidade da transversalidade de saberes com as demais disciplina da matriz curricular, deixando assim evidente as lacunas na formação de profissionais de educação.

[1]A colonialidade do poder é conceito cunhado pelos estudos decoloniais nos quais considera a continuidade das práticas colonialistas nos territórios do continente americano. Essa colonialidade dá-se por um conjunto de dispositivos cujo intuito é o de hierarquizar e classificar pessoas a partir de marcadores sociorraciais, no caso, a intersecção entre raça, gênero, sexualidade e classe (Lugones, 2020)

Teorias do Currículo, Pedagogia *e a Questão das disciplinas de ERER*

Currículo, caso se resgate a etimologia da palavra, advém do latim *carrere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso, portanto, uma sequência ordenada de algo e a de uma noção de totalidade de estudos. Quando pensamos em currículo, imaginamos o rol de disciplinas (ou matérias) a serem estudadas em um curso. Atualmente, compreendemos o currículo como construção social, pois, visualizamos em suas escolhas determinadas noções científicas, pedagógicas, sociopolíticas e econômicas culturais específicas (Cação, 2015, p. 28).

Segundo Moreira e Candau (2010), estudar currículo envolve a realização da análise, a seleção, a organização e a mediação de conhecimentos prévios levando-se em consideração as práticas pedagógicas e valores culturais no âmbito educacional, revelando sempre disputas de poder e identidades sociais.

Assim o estudo dos currículos significa examinar como ele se constrói historicamente como um território fértil de disputas, onde se define quais conhecimentos devem ser ensinados, conforme perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, cujas mesmas vão dar respostas aos questionamentos surgidos nos planejamentos de atividades pedagógicas, uma vez que os conteúdos abordados marcam profundamente a formação acadêmica dos alunos e suas vidas profissionais e pessoais (Moreira e Candau, 2010).

O estudo de currículo busca compreender os conceitos teóricos e práticos para as elaborações curriculares aplicadas à Educação ou carreiras profissionais. A teoria tradicional de currículo caracteriza-se como uma abordagem tecnicista e eficiente, centralizada na transmissão de conhecimentos pré-selecionados objetivando formar cidadãos que se adaptem à sociedade, priorizando racionalidade, objetivos claros e mensuração de resultados. Segundo Silva (2003):

> As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, foram promovidas na primeira metade do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão

> puramente mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da administração científica, também conhecida como Taylorismo. Assim, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes. Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados (Silva, 2003, p. 22-23).

Tendo surgido nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, impulsionada por John Franklin Bobbitt, que em 1918 publicou "The Curriculum", propondo um modelo racional e objetivo, influenciado pelo taylorismo de Frederick Taylor, onde o currículo organiza tarefas como em uma linha de produção industrial vendo o currículo como um plano linear e prescritivo. O currículo escolar baseou-se nas emergentes teorias da administração científica, focando em conteúdos disciplinados, eficiência produtiva e preparação para o mercado de trabalho, onde o/a professor/a especialista repassa os conteúdos, não permitindo momentos de questionamentos críticos.

A teoria crítica do currículo emerge nos anos 1970 como reação às visões tecnicistas tradicionais, questionando o currículo como instrumento ideológico que reproduz desigualdades sociais. Ela destaca o contexto histórico-social, questionando por que os conteúdos disciplinares e culturais populares são excluídos do ensino uma vez que eles contribuem significativamente para promover conscientização e transformação emancipatória. Para Silva (2016):

> As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...] As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2016, p.29-30).

A teoria pós-crítica de currículo surge na década de 1990 como uma evolução das teorias críticas, questionando visões tradicionais enfatizando a multiplicidade de saberes, identidades marginalizadas e perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e

pós-coloniais Ela critica o modelo de currículo moderno por conta da sua fragmentação disciplinar, racionalidade neutra e hierarquias de conhecimento, propondo um novo currículo multifacetado que integre as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética (Silva, 2016).

> Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas (Silva, 2003, p. 55-58).

Os principais métodos de pesquisa em estudos do currículo contemplam abordagens qualitativas e críticas que priorizam a análise de documentos, o estudo das práticas pedagógicas e contextos sociais, frequentemente integrando perspectivas históricas e pós-estruturais, esses métodos revelam como currículos, e como os PPCs das diferentes unidades escolares perpetuam ou desafiam desigualdades étnico-raciais, dentre outros assuntos.

Assim a análise documental, examina Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs), diretrizes como a BNCC e resoluções do CNE, identificando seleções de conteúdo e ausências, como a implementação das Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Esse método, comum em estudos curriculares brasileiros, utiliza triangulação com outros dados para validar interpretações críticas, estudos de caso investigam currículos em contextos específicos, combinando observação participante, entrevistas com docentes e análise de disciplinas para compreender mediações que perpassam pelas fases regressiva (histórica), analítica (subjetiva) e progressiva (Moreira, 2009).

Mediante um contexto de busca por reconhecimento, valorização da diversidade étnica e cultural do país, especialmente em relação à população afro-brasileira, os movimentos sociais e organização da sociedade civil se organizam na luta antirracista, enfatizando a necessidade de incluir a história, cultura e contribuições dos africanos e afro-brasileiros na formação da identidade nacional, como forma de combater o racismo. Trazendo para os currículos escolares a importância de se adotar a temática racial como fundamental para educar as novas gerações buscando formar cidadãos

conscientes de seu papel na sociedade frente às injustiças sociais, de caráter racista dentre outras (Gomes, 2017).

Neste bojo de discussões emerge a Lei 10.639/2003 sob a perspectiva de promoção de inclusão e combate ao racismo, num contexto da luta antirracista, pela valorização da diversidade étnico-racial no Brasil, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96). Tendo seu foco no ensino de História e Cultura da África e da população Afro-brasileira, bem como promove a inserção da temática e anseios dos indígenas por meio de sua ampliação com a promulgação da Lei 11.645/08 que incluiu o ensino de História e Cultura Indígena.

Assim a Lei 10.639/03 tem seu nascimento num contexto de longa luta do movimento negro brasileiro contra o racismo e contra a invisibilização da população negra na escola, a mesma é resultado de pressões internas e de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no início dos anos 2000, uma vez que desde a redemocratização e a Constituinte de 1988, o movimento negro vinha exigindo políticas de ação afirmativa e mudança do currículo escolar eurocêntrico, assim as organizações negras denunciavam que a história do Brasil ensinada nas escolas apagava a contribuição africana e afro-brasileira e naturalizava a escravidão, e a figura de submissão dos negros. "O movimento negro, juntamente com alguns intelectuais negros e não negros, alertou a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno estrutural e estruturante da nossa sociedade" (Gomes, 2012, p. 731).

Segundo Yan Soares Santos e Andréa Giordanna Araújo (2024), a promoção de uma educação antirracista nas instituições de formação docente, como a UFPB, exige a integração de abordagens críticas das relações étnico-raciais e decoloniais na formação de professores, em consonância com os objetivos da Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileiras nas instituições educacionais brasileiras.

Um dos marcos políticos para a criação da Lei 10.639/03, foi a Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Nela o Brasil reconheceu a escravidão como crime contra a humanidade e assumiu compromisso de

adotar políticas para enfrentar o racismo, incluindo mudanças na educação, onde neste intuito é citada no documento da Conferência de Durban a necessidade dos países reconhecerem as atrocidades vividas pela população negra:

> Reconhecemos que os povos de origem africana têm sido secularmente vítimas de racismo, discriminação racial e escravidão e da negação histórica de muitos de seus direitos, e afirmamos que eles devem ser tratados com justiça e respeito por sua dignidade e não devem sofrer discriminação de nenhum tipo. Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e à sua própria identidade; de participarem livremente e com iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; de se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; de manterem e usarem suas próprias línguas; de protegerem seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; de usarem, gozarem e conservarem os recursos naturais renováveis de seu habitat e de participarem ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada. (Durban, 2001, p. 10-11)

Ampliando as prerrogativas da lei 10.639/03, a lei 11.645/08 incluiu o "ensino de história e cultura indígena" aos currículos escolares. Após a aprovação das referidas leis houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação, refletindo maior sensibilidade do Executivo a pautas minoritárias, focando no combate da discriminação via educação. Assim, ao propor a desconstrução das visões estereotipadas de indígenas, valorizando sua diversidade e papel na formação nacional, em escolas públicas e privadas, as mesmas apontam como marco para uma educação antirracista.

Assim como enfatizado por Yan Soares Santos, no "Dossiê Especial: Educação do/para e como Negro no Brasil: do Ensino Básico ao Superior", (Santos e Silva, 2024) as discussões sobre a formação docente devem articular saberes antirracistas e epistemologias decoloniais no currículo de cursos de licenciatura, reforçando a necessidade de uma educação que problematize criticamente as relações étnico-raciais no contexto pedagógico brasileiro.

A Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica e na Formação em Pedagogia

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui-se como um eixo fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a justiça social. No Brasil, essa temática ganha respaldo legal a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica. Como desdobramento dessas legislações, o Conselho Nacional de Educação instituiu, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), documento que orienta tanto a educação básica quanto a formação inicial e continuada de professores (Resolução CNE/CP n.1/2004).

As DCNERER (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), instituídas pela Resolução CNE nº 1/2004, orientam a inclusão obrigatória dos temas antirracistas em todos os níveis da Educação Brasileira, objetivando a promoção do combate ao racismo e a valorização da pluralidade étnico-racial elas visam trabalhar a formação de cidadãos conscientes para viver numa sociedade multicultural, dando ênfase em conteúdos, competências e valores transversais (Resolução CNE/CP n.1/2004).

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aplicam-se a todos os níveis da educação básica, devendo ser consideradas em todos os seus componentes curriculares (BRASIL, 2004, p. 3)

Na Educação Básica as DCNERER aplicam-se a todas as etapas exigindo o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial nos componentes como História do Brasil, Literatura e Educação Artística, conforme a Lei 10.639/2003 explicita. Assim os sistemas de ensino público e particulares devem fornecer materiais didáticos adequados ao ensino antirracista, incentivar a criação de

projetos interdisciplinares e pesquisas sobre valores afro-brasileiros, combatendo discriminações em órgãos colegiados escolares, atuando em alinhamento aos Conselhos estaduais e municipais de Educação e Promoção da Igualdade Racial, bem como fazendo parcerias com movimentos negros e núcleos de estudos afro-brasileiros e Instituições de Ensino Superior a fim de incluir a educação das relações étnico-raciais nos conteúdos de todas as disciplinas, atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas nas escolas abrangendo temáticas afrodescendentes (Resolução CNE/CP n.1/2004).

No campo da formação docente, especialmente no Curso de Pedagogia, as DCNERER atribuem papel central às Instituições de Ensino Superior, ao estabelecer que os cursos responsáveis pela formação de professores devem assegurar, em seus currículos, conteúdos, práticas e reflexões que possibilitem a compreensão crítica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Dessa forma, o curso de Pedagogia não se limita à transmissão de conhecimentos pedagógicos gerais, mas assume a responsabilidade de formar profissionais capazes de reconhecer, problematizar e enfrentar o racismo estrutural presente no contexto educacional.

> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), as instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial e continuada de professores têm a obrigação de assegurar que seus projetos pedagógicos incluam conteúdos sobre educação antirracista, promovendo o letramento racial e práticas pedagógicas inclusivas em todos os componentes curriculares (Brasil, 2004, p. 4).

Assim a DCNERER indica que a abordagem da temática étnico-racial não deve ocorrer de forma pontual e fragmentada, mas integrada ao currículo, aos objetivos formativos e às práticas pedagógicas. Isso implica que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, incluindo a Pedagogia, devem explicitar como os conteúdos relativos à ERER são contemplados, seja por meio de disciplinas específicas, seja de forma transversal nos componentes curriculares, estágios supervisionados, projetos de extensão e atividades acadêmico-científicas, salientando que além da DCNERER temos ainda o Parecer CNE/CP nº 3/2004 que versa sobre a temática.

O mesmo em conjunto com as DCNERER, enfatiza a educação antirracista no ensino superior como uma política de reparação histórica, objetivando combater o racismo estrutural e a promoção da igualdade étnico-racial por meio da inclusão obrigatória de conteúdos sobre história, cultura afro-brasileira e africana em todos os cursos e disciplinas da grade curricular dos mesmos, sejam obrigatórias ou não. O documento ainda destaca a necessidade de superação do etnocentrismo europeu e pensamentos baseados em mentalidades discriminatórias, qualificando professores para atuar numa perspectiva de reestruturação das relações étnico-raciais, corrigindo preconceitos, fomentando o respeito entre grupos (afrodescendentes, indígenas, europeus e asiáticos) (CNE/CP n.3, 2004).

> As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004, p. 1)

Neste sentido o Parecer CNE/CP nº 3/2004 propõe a implementação de políticas de ações afirmativas para garantir ingresso, permanência e sucesso de estudantes negros nas instituições de Ensino Superior, repudiando quaisquer tipos de discriminações valorizando a diversidade cultural, integrando temas necessários as discussões antirracistas transversalmente nos currículos, na formação docente e em processos avaliativos, criando condições para que negros não sofram rejeição por cor ou origem, com ênfase em equipamentos adequados e pedagogias que desfaçam estereótipos depreciativos, enfatizando ainda a produção de conhecimentos que capacitem cidadãos para uma sociedade democrática, com participação ativa de comunidades e movimentos negros (CNE/CP n.3, 2004).

Mesmo considerando o avanço de termos uma lei específica para tratar do ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, os estudos diagnósticos apontam que apesar dos 23 anos de sua promulgação há muito o que ser feito para sua efetiva implementação (Kelly, 2024). Lembrando que não basta apenas a “presença” da temática nas escolas e salas de aula, mas, especificamente a maneira pela qual o

conteúdo está sendo debatido e analisado, evitando assim a continuidade de violências raciais comuns ao silenciamento escolar da temática racial (Cavalleiro, 2023).

Mediante as explanações acima constata-se como definido pelo autor Silvio Luiz de Almeida no livro “Racismo Estrutural: A construção Social da Diferença”:

> O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p.19).

O racismo enraizado na nossa sociedade persiste sendo um dos causadores principais da evasão escolar entre negros, causando impactos significativos na vida da população negra que não consegue acessar plenamente seu direito a Educação (Rodrigues, 2014), portanto,

> O racismo, como fenômeno histórico complexo que é, precisa ser abordado como um componente constitutivo da estrutura mesma das sociedades do mundo moderno, não como um aspecto lateral, secundário ou como uma capa anacrônica desconectada do eixo dinâmico principal da organização da vida coletiva moderna (Almeida, 2019, p. 33)

Quanto ao Ensino Superior ao longo dos mais de vinte anos desde a publicação das DCNERER, observam-se avanços normativos e institucionais, como a ampliação do debate sobre diversidade étnico-racial nos currículos e a incorporação do tema em documentos orientadores mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, estudos e análises sobre os PPCs de universidades públicas federais indicam que a efetivação das diretrizes ainda ocorre de maneira desigual. Em muitos cursos de Pedagogia, a temática da ERER aparece de forma limitada, restrita a uma única disciplina optativa ou a menções genéricas nos documentos institucionais, o que compromete a formação crítica e consistente dos futuros professores (Silva e Santos, 2024), Keylla Amélia Dares Silveira exemplifica:

> Constatamos, sob o viés do currículo escrito, que a licenciatura da FAEFID não oferece uma disciplina obrigatória sobre a temática, e que, de modo geral, esses documentos não asseguram um diálogo efetivo com a temática das relações étnico-raciais, como propõe as DCNs ERER (Silveira, 2022, p. 117).

Nesse sentido, a formação em Pedagogia precisa avançar da dimensão legal para a dimensão pedagógica e política, compreendendo a Educação das Relações Étnico-Raciais como parte indissociável da prática educativa. Assim, há a necessidade de lidarmos com uma práxis antirracista, como já nos alertou Kabengele Munanga, "a formação docente precisa superar o plano das intenções legais e se transformar em uma prática política e pedagógica cotidiana, capaz de valorizar as identidades historicamente silenciadas na escola" (Munanga, 2015, p. 45).

Neste sentido a incorporação efetiva das DCNERER nos currículos dos cursos de Pedagogia representa não apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas o compromisso ético e social da universidade com a formação de educadores conscientes de seu papel na transformação das relações sociais e educacionais. A consolidação dessa perspectiva exige revisão constante dos PPCs, investimento na formação dos docentes universitários e articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir que a ERER seja vivenciada de forma crítica, contínua e significativa ao longo da formação inicial.

Por vezes percebe-se a utilização de idéias do multiculturalismo enquanto paradigma sócio-pedagógico suficiente para lidar com as questões envolvendo as clivagens sociorraciais brasileiras. Sob a guarda do termo “diversidade” não se discute os motivos pelos quais há a permanência de subjugação de parte da população. Sob a guarda da “diversidade” e do “multicultural” evoca-se a atitude “tolerante” aos “diferentes”, porém, sem aprofundar e cavoucar os sentimentos, percepções, símbolos e representações inculcados pela população mantenedora do racismo, do sexismo, capacitismo e outras formas de exclusão.

Essa perspectiva de adoção de uma Educação antirracista inclusiva enfrenta críticas severas de autores como Alessandro Silva Ferreira de Assis que discute a real importância de ver o “multiculturalismo” como bom, ou seja, “uma tentativa falha de promover a tolerância e a aceitação sem discutir e confrontar as causas das assimetrias culturais e sociais brasileiras, reproduzindo e reforçando a colonialidade e, consequentemente, as desigualdades na sociedade” (Assis, 2021, p. 03).

> Assim as instituições escolares descumprem as diretrizes ao tratar o tema de forma pontual, esporádica, sem maior enraizamento nos seus projetos político-pedagógicos ou na capacitação inicial de professores, reforçando uma visão hegemônica da superioridade de saberes coloniais, dificultando o rompimento com o currículo tradicional e a valorização de diferenças étnico-raciais. Esta postura acaba comprometendo a escola como espaço democrático, mantendo o silenciamento racial e limitando avanços na educação das relações étnico-raciais que são extremamente prejudiciais a formação integral dos discentes causando exclusão social, educacional cujas mesmas marcas significativamente a trajetória dos negros inseridos nos diferentes sistemas educacionais (MEC, 2004, p. 23).

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos das Universidades Públicas brasileiras representam instrumentos legais centrais de gestão acadêmica, orientando a estrutura curricular a ser adotada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e normativas institucionais, nos conteúdo dos mesmos surge à questão das disciplinas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), obrigatórias pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que alteram a LDB para incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, que frequentemente são marginalizadas nos PPCs por serem vistos ainda na atualidade como desafios de integração curricular e formação docente, assim os PPCs definem metodologias de ensino e avaliação, que sendo aprovados por instâncias como conselhos de ensino e o MEC norteiam a direção curricular a ser adotada.

> Em alguns cursos, a ERER aparece articulada a eixos curriculares e projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que favorece sua transversalidade; em outros, persiste como disciplina isolada, sem integração efetiva ao projeto pedagógico, fragilizando a formação antirracista dos futuros professores (Silva, 2022, p. 12).

Há uma "guerra de narrativas" (Laville, 1999), entre a efetivação da lei 10.639/03 e a visão enraizada do "mito da democracia racial" [2] unido à perspectiva "multiculturalista", quanto à adoção da temática racial na formação de profissionais da educação. Seja enquanto disciplinas próprias e/ou temáticas transversais, reduz-se a importância da temática para se pensar a realidade brasileira.

> Para pensadoras feministas negras essa disputa é sintoma da própria constituição da idéia de "modernidade" alçada pela Europa durante o período

[2] O mito da democracia racial é a idéia de que, no Brasil, haveria harmonia entre as raças e ausência de racismo estrutural, apesar da persistência de desigualdades e discriminações

> colonialista, pois, organizaram-se enquanto sujeitos "superiores" ao demais, se incluíram na categoria ontológica de "ser" ao passo em que instituíam as sociedades não-europeias e não-brancas enquanto "o Outro", o "ente", o "sem mundo", "sem intelectualidade", "sem civilidade" (Hartman, 2025). Como alertou Suely Carneiro, há um "ontocídio" embricado a um processo de "epistemicídio", sendo esse um processo persistente de produção de indigência cultural e de inferioridade intelectual, que sequestra a razão negra e busca anular a capacidade das populações africanas e afrodiaspóricas de produzir e portar conhecimento (Carneiro, 2023, p.88-90).

A disputa de narrativas curriculares vem corroborar com as práticas de um currículo "neutro", "diverso", "universal". Esses termos já conhecemos bem, essa posição nos é comum e naturalizada, e urge enfrentarmos esse "lugar" ao qual procuram estacionar a população negra (Andrews, 2023). Assim,

> [...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado (Carneiro, 2005, p. 97).

A resistência à educação antirracista em universidades brasileiras decorre assim de um conjunto de fatores culturais, estruturais e ideológicos. Enraizados na idéia de inferioridade negra, formando subjetividades eurocêntricas que resistem ao reconhecimento de contribuições afro-brasileiras e indígenas nos diversos setores que compõem a sociedade brasileira. Essa mentalidade arraigada atrasa a implementação de leis como a 10.639/2003 há décadas (Gomes, 2017).

Assim as práticas acadêmicas seguem preservando privilégios brancos, invalidando saberes advindos das populações negras, promovendo com seus currículos engessados e racistas ações que silenciam intelectualidades negras, gerando sofrimento em estudantes negros ao reforçar estereótipos – resistindo à descolonização curricular.

Com relação à formação em Pedagogia no Campus I da UFPB a compreensão sobre como a prática docente se constrói na Educação Básica exige, inevitavelmente, um olhar crítico sobre as estruturas que sustentam a formação inicial na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Ao investigar os vinte anos de vigência da Lei 10.639/2003, Silva e Barros (2024) problematizam esse cenário ao demonstrarem, por meio do currículo de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como a inserção da ERER na graduação ainda ocorre de forma periférica e fragmentada. As autoras evidenciam que o avanço legislativo, com a criação de leis antirracistas e demais documentos a exemplo das DCNER, não se traduziu mecanicamente em uma reforma estrutural dos projetos pedagógicos, fazendo com que o debate étnico-racial permaneça confinado a disciplinas eletivas ou debates sazonais. Esse distanciamento sinaliza que a universidade, ao falhar na transversalização da ERER, acaba por diplomar futuros pedagogos a partir de lógicas ainda com fortes resquícios de teorias eurocêntricas, cujas mesmas deixam os discentes intelectualmente desarmados para enfrentar as discriminações surgidas no ambiente escolar. Assim, o estudo de Silva e Barros (2024) serve como um alerta analítico indispensável: a negligência com a ERER na formação inicial atua como a raiz das omissões e inseguranças que os professores manifestam, mais tarde, em suas práticas pedagógicas cotidianas, perpetuando o silenciamento do racismo estrutural nas salas de aula.

As repercussões dessa lacuna formativa manifestam-se de forma violenta no cotidiano escolar. Sem o amparo teórico e metodológico da ERER em sua trajetória universitária, o docente recém-formado frequentemente reproduz o silenciamento pedagógico diante de episódios de discriminação racial em sala de aula, naturalizando agressões sob o pretexto de "conflitos infantis" ou indisciplina. Esse despreparo institucionalizado resulta na manutenção de um currículo oculto eurocêntrico, onde a estética, a história e a intelectualidade negra permanecem invisibilizadas ou são invocadas apenas de maneira folclorizada em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Para os estudantes negros, o reflexo dessa omissão é o aprofundamento do sofrimento psíquico e da desestruturação da autoimagem, uma vez que a escola falha em se consolidar como espaço de acolhimento e valorização

identitária. Por fim, a ausência de uma práxis antirracista consciente converte o ambiente escolar em um vetor de reprodução do racismo estrutural, onde a evasão e o baixo rendimento escolar de alunos pretos e pardos passam a ser lidos de forma meritocrática, camuflando a exclusão sistemática gerada pela própria instituição.

O atual PPC de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

O estudo dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de licenciatura é essencial para analisarmos as concepções de sociedade ao qual se pretende formar a partir do território curricular (Arroyo, 2013). Através da leitura atenta do currículo podemos identificar como se constrói a identidade profissional da/o pedagoga/o, quais conhecimentos são priorizados, como se articulam a pedagogia, a didática, o estágio e a pesquisa e de que maneira o curso relaciona-se com as demandas sociais e educacionais da Educação Básica.

No campo teórico, José Carlos Libâneo reforça a importância de compreender a organização curricular e a formação de professores partindo de uma perspectiva pedagógica crítica, nesta a escola e as universidades são espaços privilegiados onde "a articulação entre formação inicial e formação continuada também favorece a prática docente crítica [...] As escolas são consideradas contextos privilegiados para a formação, implicando um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer." (Libâneo&Pimenta, 1999, p. 244)

No contexto dos PPCs de licenciatura, essa idéia significa que a análise do projeto pedagógico vai permitir verificar se a instituição efetivamente integra esses diferentes saberes na matriz curricular, ou se a formação fica polarizada entre o "conteudista" e o "pedagógico", comprometendo a preparação do professor.

No caso da UFPB, a Resolução n° 16/2015 determina a obrigatoriedade do componente curricular de ERER em seu parágrafo 26, entretanto com a publicação da Resolução nº 29/2020, a norma anterior foi substituída e a referida obrigatoriedade foi depurada em diferentes artigos do documento.

Assim encontramos no artigo 25 da Resolução nº 29/2020 as diretrizes que devem ser respeitadas para se compor a grade curricular obrigatória das diferentes graduações, incluindo a Educação para as Relações Étnico-Raciais, onde as atividades e disciplinas adotadas podem ser desenvolvidas por meio de diferentes ações tais como:

> I – Pela transversalidade, mediante temas relacionados aos conteúdos Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

> II – Como conteúdo dos componentes constantes do currículo.
>
> III – Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.
>
> §1º. O componente curricular das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão desenvolvidos por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores e deve ser inserido como seminário temático, oficina ou disciplina por determinação do Colegiado de Curso.
>
> §2º. A forma de oferta do conteúdo Educação das Relações Étnico-Raciais deve estar definida no PPC (UFPB, 2020).

Diante dessas duas resoluções, a primeira de 2015 e a segunda de 2020, é perceptível o intervalo de 12 (doze) anos até que se tenha alguma diretriz na UFPB voltado ao ensino de ERER. Uma das primeiras iniciativas identificadas foi a oferta da disciplina "História da África", pelo Departamento de História, que passou a usar a história africana e afro-brasileira como eixo central, articulando-se às políticas de combate ao racismo na educação (Lira, 2025).

Assim, as Resoluções nº 16/2015 e a 29/2020, do Conselho Universitário (Consepe/UFPB) determinaram a obrigatoriedade dos conteúdos de Ensino das Relações Raciais em todos os cursos (bacharelado e licenciatura), impulsionando a inclusão ou a criação de disciplinas de ERER em diversos currículos. Segundo a geógrafa Rita Lira, em sua pesquisa de mestrado acerca da implementação das disciplinas de ERER na UFPB, foi encontrado nos currículos da universidade os seguintes componentes curriculares: História da África (Departamento de História, curso de História/Licenciaturas); Disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileiras, muitas vezes articuladas a cursos de Licenciatura em Letras, História e Pedagogia e disciplinas específicas de Relações Étnico-Raciais / Educação para as Relações Étnico-Raciais, obrigatórias ou optativas, em cursos de Educação e Serviço Social, em consonância com a Lei 10.639/2003 e as diretrizes internas da UFPB (Lira, 2025). No caso da licenciatura em Geografia a dissertação aponta que:

> O curso de Licenciatura em Geografia da UFPB está no processo de construção dessa formação, tanto para justiça social quanto para um currículo culturalmente diverso. Porém, é um processo de construção contínuo, que

> convém refletir sobre quem o constrói, quais as intenções e objetivos ao formar esses professores e o caminho para que uma formação antirracista não fique centrada apenas em um componente curricular, mas sim ao longo de toda a formação, unindo todas as potencialidades que esta ciência possui, assim como a diversidade de temáticas que se trata ao longo do curso e unir essas possibilidades para a intenção de, de fato, formar professores antirracistas (Lira, 2025, p. 53).

Neste sentido, segundo Rita Lira, a discussão sobre a temática racial surge em pauta no currículo do curso de Geografia da UFPB no ano de 2016 após 13 anos da Lei 10.639/2003, aparecendo desde sua implantação como componente obrigatório, com carga horária de 60 horas, entretanto a referida carga horária frente à complexidade e relevância da temática antirracista não é suficiente para tratar as questões étnico-raciais de forma adequada na sala de aula. Apesar da importância de se existir um componente curricular específico para ERER, a temática tão cara à compreensão da nossa sociedade fica circunscrita em apenas uma disciplina de 60h em toda a formação profissional (Lira, 2025). Compreendemos que uma formação complexa e rica sobre as questões étnico-raciais deve ser trabalhada em componente curricular específico, ser abordada transversalmente noutros componentes curriculares que dialogam com as questões de análise sócio-histórica, bem como presente em eventos promovidos pela universidade, em projetos de pesquisa, ensino e de extensão.

A inserção dos conteúdos de ERER nas matrizes curriculares de Pedagogia e Geografia da UFPB esbarrou em resistências sistêmicas, engessando a compreensão de que a ERER é indispensável para a formação docente. Assim, resquícios da cultura eurocêntrica reproduzem dinâmicas que dificultam a valorização da temática. Tal cenário compromete a formação de futuros/as profissionais, especialmente das/os pedagogas/os, cuja mediação é imprescindível na educação infantil e anos iniciais, etapa fundamental para a construção da identidade e do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Analisando minuciosamente o documento intitulado PPC da Pedagogia do Centro de Educação da UFPB, observamos que, mediante o arcabouço legal que institui a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no país, aparece como disciplina

optativa apenas no ano de 2006, não sendo mencionada em nenhum outro documento formal de mudança da estrutura curricular do curso (UFPB, 2006).

Até o ano de 2016, a disciplina estava acessível apenas para os estudantes de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo, sendo posteriormente expandido o acesso aos demais cursos (licenciaturas e até bacharelados).

O ensino de ERER necessita estar articulado de forma disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, na concepção de Japiassú (1976, p. 82-83), “a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, demonstrando insatisfação com o saber fragmentado, propondo avanço sobre o ensino tradicional via reflexão crítica sobre a estrutura do conhecimento” assim nos conteúdos baseados na perspectiva disciplinar devem ser trabalhados os tópicos da história e cultura africana e afro-brasileira, problematizando e refletindo suas conexões com diversificadas áreas do conhecimento.

A disciplina de ERER no Centro de Educação da UFPB é ofertada pelo Departamento de Habilitação Pedagógica. Ao cursar a referida disciplina no ano de 2023, no período da tarde, durante o quarto período da graduação em Pedagogia, pude, enquanto discente, adentrar as discussões sobre as temáticas antirracistas de modo bastante efetivo uma vez que a disciplina ofereceu um aporte teórico consistente. Foram aulas expositivo-discursivas por meio do debate de textos de autores clássicos e contemporâneos.

De acordo com o plano de curso estudado, a disciplina "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e sua contribuição para a formação da população brasileira" aborda a História da África e dos africanos. O programa da referida, tal qual me recordo, disciplina enfatizou o processo de luta, a cultura e a historicidade da população negra e dos povos indígenas no Brasil.

Quanto à avaliação da disciplina a mesma foi realizada de modo contínuo, por meio de exercícios individuais ou em grupo, tendo como trabalho final a produção e entrega de uma resenha ou artigo científico.

Em relação aos objetivos da disciplina, os mesmos ofereceram subsídios teóricos para subsidiar o debate sobre as relações étnico-raciais, viabilizando o acesso a

conteúdos fundamentais para a formação docente, em conformidade com as exigências das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Os conteúdos programáticos, por sua vez, tal qual me recordo abrangiam as seguintes temáticas: Relações Raciais no Brasil; História da Educação; Questões Indígenas; Cultura Paraibana, Cultura Negra e Influências Africanas; Legislação Educacional das Relações Étnico-Raciais; Feminismo Negro; e Cotidiano Escolar.

As habilidades e competências observadas durante a disciplina orientaram-se para o desenvolvimento de atitudes reflexivas, compreendendo as complexidades que envolvem as relações étnico-raciais no Brasil, as políticas educacionais correlatas e a interface entre ambiente escolar e pertencimento racial, almejando a construção teórica sobre o papel dos futuros profissionais da Pedagogia, onde pudemos nos ver como agentes da educação básica comprometidos/as com o enfrentamento das desigualdades raciais e com a transformação social.

A autora Wilma de Nazaré Baía Coelho destaca que "é preciso rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones para avançar na ERER na formação docente" (Coelho, 2018, p. 97).

A leitura do Projeto Curricular do curso de Pedagogia da UFPB elenca dentre o perfil de egressos, ou seja, o ideal de profissional em pedagogia almejado pelo curso, uma pessoa que "- o professor é agente de (re) educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola" (UFPB, 2006), todavia, como demonstrado, a disciplina que debate a questão étnico-racial é optativa ao estudante de pedagogia. O perfil curricular do curso parece destoar do ideal de profissional egresso do curso.

Essa visão reforça a necessidade de adoção de práticas pedagógicas que superem heranças eurocêntricas nas universidades. Esses silenciamentos e resistências ocorreram e ainda ocorrem nas licenciaturas diversas, uma vez que as diferentes comunidades acadêmicas não compreendem a função da ERER no currículo cuja mesma é motivar os discentes a procurar se aprofundar na temática antirracista, por meio da possibilidade de contato com bibliografias especializadas. Promovendo o contato, através de leitura, de

autoras e autores que investigaram a questão racial no Brasil, numa perspectiva de valorização da população negra.

Analisando o texto de Reis e Messias intitulado “Educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia do Nordeste: olhares docentes e estudantis”, a análise das matrizes curriculares aponta que menos de 50% das ementas obrigatórias trazem conteúdos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira ou indígena de forma explícita. Quando o tema aparece, fica restrito a disciplinas teóricas como Sociologia e Antropologia, sem integração com as metodologias de ensino prático (Reis&Messias,2023).

Segundo as autoras, a ERER é ainda tratada em ações isoladas, dependente da iniciativa individual de professores engajados ou de eventos pontuais, como o Mês da Consciência Negra. Observam igual distanciamento entre o que prevêem os Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) e a prática contínua nas salas de aula. Diante das lacunas estruturais da grade curricular obrigatória, a investigação demonstra que os espaços de resistência e o letramento racial efetivo dos graduandos ocorrem nas margens do currículo formal nos projetos de extensão, nos grupos de pesquisa e, fundamentalmente, na articulação junto aos coletivos negros acadêmicos (Reis & Messias, 2023).

Na perspectiva acima apontada do ensino de ERER na Região Nordeste, podemos notar que a ausência de discussões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras em especial no Nordeste acarreta uma lacuna crítica na formação profissional uma vez que a mesma dá-se ainda de modo incipiente, fragmentado e fragilizado. Essa omissão configura-se como um entrave institucional severo, independentemente da natureza pública ou privada da universidade. A falta de consolidação das diretrizes da Lei nº 10.639/2003 nas licenciaturas obstaculiza o avanço de práticas pedagógicas antirracistas na educação básica. Ademais, o cenário apresenta-se ainda mais crítico nos cursos de bacharelado, nos quais, apesar da expansão da obrigatoriedade legal para esse contexto, os debates sobre o antirracismo permanecem incipientes.

Formação docente, ensino de ERER e a produção de coleções didáticas

Nesta trajetória, apesar de não ter me debruçado precisamente na análise de materiais didáticos utilizados nas escolas de educação básica, convém tecer alguns comentários, partindo da leitura bibliográfica, sobre a maneira pela qual a formação inicial de profissionais pode resultar em produções de materiais didáticos propagadoras das mesmas idéias de racialidade fundamentadas no "mito da democracia racial" [3] ou, ao menos, persistindo com o silenciamento da questão.

Ana Célia da Silva desenvolveu as primeiras investigações acerca da maneira pela qual a população negra era discriminada nos livros didáticos. Segundo ela, os currículos não possuíam em seu objetivo a temática da transversalidade cultural, por isso, algumas culturas foram invisibilizadas e minimizadas. Para, além disso, grupos sociais foram tratados de forma estereotipada e caricatural nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, portanto, tal união de fatores contribuiu para a elaboração de uma visão desumanizadora e de não-cidadania, assim "No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (Silva, 2005, p. 21).

Essa estereotipia é sintoma da internalização, pelos/as docentes, do senso comum da desigualdade baseadas nas diferenças culturais. Há reatualização da "norma", ou daquilo que se constantemente reitera-se enquanto normativo em nossa sociedade, a branquitude androcêntrica heteronormativa-cisgênera e eurocêntrica. Ou seja, a manutenção tácita da posição privilegiada de homens cis hétero brancos e europeus, essa manutenção decorre de um pacto, tal qual alertou Cida Bento, para conservar a posição de privilégio desse grupo social (Bento, 2022). Ana Célia volta a alertar:

> A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de

[3] Concepção segundo a qual as relações raciais no Brasil dá-se distante de práticas racistas. Estudos de intelectuais negras e negros apontaram a idéia de uma "democracia racial" enquanto um mito (Munanga, 2005).

> libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (Silva, 2005, p. 25)

Ao mesmo tempo em que apresenta a maneira pela qual a posição da pessoa negra é mantida de forma discriminada nos Livros Didáticos, Ana Célia aponta possibilidades de enfrentar tais posicionamentos de subalternização representativa da população negra. Assim, como eu esperava encontrar no curso de graduação em Pedagogia, a discussão acerca das questões raciais em sala de aula permitiria que eu e outras pessoas estudantes estivessem munidas de ferramentas para enfrentar criticamente essas narrativas.

A desconstrução de estereótipos não é algo evidente aos profissionais da educação, toda a nossa população absorveu durante todo o século XX o programa institucional educativo de apagamento de nossa herança africana (Dávila, 2006), a efetivação de políticas de Estado alinhadas às proposições eugenistas – que visaram embranquecer a população brasileira incentivando a imigração de brancos/as europeus (Dávila, 2006; Arantes, 2016; Veiga, 2022). Assim como meus colegas e minhas colegas de trajetória acadêmica, percebia certa falta de "repertório" crítico.

Sete anos após as publicações de Ana Célia, Fernando Santos de Jesus também analisou a presença de pessoas negras no livro didática de História. Partindo das formulações teóricas de Heidegger, Fernando argumenta sobre o constante posicionamento da pessoa negra enquanto ontologicamente "não-ser", ou seja,

> Daí se percebe que a construção significativa dos negros foi materializada pelo pensamento ocidental que buscou ao longo de vários momentos na história, demonstrar a realização do ser negro no mundo, mas num primeiro momento como construção de ser e não de pessoa, devido a animalidade na qual descreviam esse contingente. Mais adiante se admitiu a condição de ente do negro, mas numa construção de alteridade, onde os discursos ainda continuavam a designar pejorativamente os negros, como seres humanos inferiorizados numa hierarquia onde o branco ocupa o topo da pirâmide e estaria outorgando humanidade através de sua cultura superior e de seus padrões estéticos (Jesus, 2012, p. 146).

Essa mesma observação, o “ontocídio” também foi articulado por Sueli Carneiro (Carneiro, 2023), como mencionei anteriormente. Cria-se uma categoria para enquadrar quem são e quem “não é” sujeito, quem não possui as características e capacidades principais para ser compreendido como um “ser”, na qual, refletir sobre si mesmo, colocar-se filosoficamente e subjetivamente no mundo, racionalizar a própria existência, são características dos “seres”. Tais características e capacidade são negadas às pessoas negras (Jesus, 2012).

Acredito que assim como alertaram Fernando Jesus, Sueli Carneiro e Ana Célia da Silva, é necessário enfrentar alguns estereótipos projetados à negritude. O estereótipo de incompetente, e consequentemente indolente (vadio), os estereótipos de feio, sujo e mau, e paupérrimo. Ressignificar conceitos de beleza, bondade, empoderamento, agência, desempenho, ofício, cultura e arte; ressignificar as religiões afro-brasileira, o conceito de minoria negra – somos uma maioria (estatística) minorizada (socialmente) (Silva, 2005; Jesus, 2012; Carneiro, 2023). Talvez assim, os currículos de formação inicial de profissionais da educação possam lidar com uma educação efetivamente antirracista.

Considerações Finais

Este trabalho de conclusão de curso surgiu de inquietudes pessoais a respeito da falta de discussões abordando as questões étnico-raciais na formação em Pedagogia no Campus I da UFPB, uma vez que a mesma é deficitária ocorrendo quase que exclusivamente apenas nos debates e temas trazidos por meio da disciplina "Educação das Relações Étnico Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" que é ofertada de modo optativo no curso. Assim a falta do debate antirracista mesmo que de modo interdisciplinar na formação em Pedagogia deixa uma lacuna para a plena formação dos futuros educadores, chamando atenção a reflexão desse fato para justificar a referida pesquisa que é entrepassada por questionamentos pessoais e coletivos.

Neste TCC foi construído ao longo das etapas de produção, um pensamento que realizou um estudo bibliográfico, aliado a narrativa autobiográfica focada nas narrativas e memórias pessoais da pesquisadora a fim de adicionar a visão da mesma enquanto estudante imersa no curso de Pedagogia Campus I da UFPB, abordando as questões étnico racial no currículo do curso de Pedagogia, buscando averiguar se o mesmo oferece disciplina de ERER capaz de propiciar aos futuros professores uma base solida no combate ao racismo, contribuindo para a formação de Pedagogos/Professores antirracistas, que sejam capazes de atuar numa perspectiva de quebra de preconceitos, estereótipos, voltada para justiça social, multirracial e para o combate a qualquer tipo de preconceito, discriminação ou racismo.

Foi examinada a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPB - Campus I para verificar se a temática racial é estruturante nos estudos, baseando-se na análise documental, levantamento bibliográfico e revisão de dissertações, buscou-se evidenciar como componentes curriculares de caráter antirracista são fundamentais para o desenvolvimento profissional, ético e político do futuro pedagogo e da futura pedagoga.

As discussões para a implantação de componentes de ERER nos cursos de licenciatura ganham mais destaque efetivamente na UFPB em 2015, apesar da questão racial já está em pauta desde o ano de 2011 devido à implementação do sistema de cotas, entretanto na Pedagogia a temática não aparece mencionada na grade curricular ofertada aos discentes, aparecendo como disciplina optativa apenas em 2016.

Este fato foi constatado por meio da investigação teórica feita, onde demonstrou-se como o curso de Pedagogia caminhou lento no reconhecimento da necessidade de se estudar o impacto positivo e propositivo da implementação da ERER em seu currículo. Como já mencionei, o curso conta com uma única disciplina optativa com cargas horárias de 45 ou 60 horas para abarcar a totalidade dos temas antirracistas, não levando em conta que a mesma é essencial para fornecer aporte teórico aos futuros pedagogos/professores pedagogas/professoras e deveria ser ofertada como disciplina obrigatória no curso.

Por fim, nessa relação entre a formação inicial da pessoa pedagoga e professora e a atuação em sala de aula, comentei, em breve análise, sobre como o letramento racial possibilita atuação crítica durante as aulas, mais precisamente na crítica ao próprio material didático disponível em sala. Comentei de maneira mais específica sobre os livros didáticos, que desde pesquisa basilar de Ana Célia da Silva, possuem em sua narrativa um fio condutor de discursos e uso de representações estereotipadas do racismo. Acredito que esse texto, para além de descrever minhas inquietações frente a minha formação como pedagoga, sirva como alerta aos demais estudantes. E que essas pessoas procurem uma formação mais complexa sobre as relações étnico-raciais no Brasil e no Mundo.

Referências

ALMEIDA, Silvio. Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ANDREWS, Kehinde. **A nova era do império**: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). In: **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, RJ: EdUFF - Editora da UFF, 2016.

ARAUJO DA SILVA, Andréa Giordanna; SOARES SANTOS, Yan. Lei nº 10.639, de 2003: a cultura científica antirracista nos currículos do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Educare** (Online), [S. l.], v. 11, p. 1–28, 2024. DOI: 10.22478/ufpb. 2527-1083.202411.70768. Disponível em: https://periodicos. ufpb.br/index.php/educare/article/view/70768. Acesso em: 26 nov. 2025.

ARAÚJO, Sawana Lopes de Souza. **Os diálogos Interculturais e as Relações Étnico-raciais na formação inicial de professores**: Da obrigatoriedade à sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB. João Pessoa, 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ASSIS, Andrelize Schabo Ferreira de; FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. Educação sob um olhar antirracista na formação escolar da Amazônia brasileira. Educação, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-10, e 36678, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo. php?script=sci_arttext & pid=S1981-25822021000100012. Acesso em: 25 jul. 2026.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 20 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, SECAD, 2004. Disponível em: Portal MEC. Acesso em: 02 jun. 2026

CAÇÃO, Maria Izaura. O Currículo e Suas Concepções: Teoria e Prática. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação Docente**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 27-46. DOI: https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-649-7. p 27-46.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações teórico-práticas. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 97.

CARNEIRO, Sueli**. Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2023.

CESAR Mauro Coelho; Nazaré, Wilma de Bahia Coelho. Educação para as Relações Étnico-raciais e a Formação de Professores de Histórias nas Novas Diretrizes Para Formação de Professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v.37, 7908, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 Set. 2025.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação inicial e continuada de professores/as**: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2018. p. 97.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019. ISBN 978-85-7559-707-1.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E FORMAS CONEXAS DE INTOLERÂNCIA,3,2001, Durban. **Declaração e Programa de Ação**. Durban: ONU, 2001. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Conferência%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discriminação%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intolerância.pdf Acesso em: 21 jul. 2026

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimento**s. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERREIRA, Cádia Carolina Morosetti; FERRAZ, Viviane Martins Vital; e SARTURI, Rosane Carneiro. Trilhando caminhos: um ensaio autobiográfico sobre a democratização da educação superior no Brasil. Revista Teias, [s. l.], v. 25, n. 79, 27 nov. 2024. ISSN 1982-0305. DOI 10.12957/teias. 2024.85391. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/85391. Acesso em: 15 jul. 2026.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, G. P. (org.). Saberes e fazeres: modos de fazer. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. v. 4, p. 24

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 11-23, jan./abr. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-115, jan./abr. 2012. ISSN 1645-1384. Disponível em https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N %20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo. pdf.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75–93. ISBN 978-85-378-1889-3.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

HARTMAN, Saidiya. **Cenas da sujeição**: terror, escravidão e criação de si na América do século 19. Tradução: Fernanda Silva E Sousa, Marcelo Ribeiro. São Paulo, SP: Fósforo, 22 jan. 2025. 528 p. ISBN 978-65-6000-089-6.

HOOKS, Bell. Em nossa glória: fotografia e vida negra [1995]. In**: Artonmy mind**: visual politics. Tradução: Rodrigo Lopes. New York, USA: The New Press, 2024. p. 1–22. Disponível em: https://www.academia.edu/124643373/_Tradu %C3%A7%C3%A3o_Em_nossa_gl %C3%B3ria_Fotografia_e_vida_negra_bell_hooks_1995_. Acesso em: 13 out. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JESUS, Fernando Santos. O “negro” no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 141–171, 9 jun. 2012. ISSN 14143488, 22383018. DOI 10.5433/2238-3018.2012v18n1p141. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index. php/histensino/article/view/11864. Acesso em: 1 jul. 2025.

KELLY, Mayara; SILVA, Durvalina Rodrigues Lima de Paula e; SILVA, Terlúcia Maria da; SILVA, Uliana Gomes da; e LIMA, Ana Cristina Barboza (ed.). **Dossiê 20**

anos da Lei 10.639/2003: A Paraíba fez sua lição? João Pessoa, PB: Editora, 12 jul. 2024. ISBN 978-65-85263-06-1.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, [s. l.], v. 19, n. 38, p. 125–138, 1999. ISSN 0102-0188. DOI 10.1590/S0102-01881999000200006. Disponível em: http://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/?lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: scielo. br. Acesso em: 21 jul. 2026.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 23, p. 71-90, 2005.

LIRA, Rita de Cássia Santos de. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores de Geografia na Universidade Federal da Paraíba**. 2025. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: https://repositorio. ufpb.br/jspui/handle/123456789/37584. Acesso em: 25 Julho. 2026.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de VAREJÃO, Adriana (ed.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2020. p. 52–82. ISBN 978-85-69924-78-4.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. p. 23. Disponível em: https://editalequidaderacial. ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf

Ministério da Educação. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. 14. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 17-44

MUNANGA, Kabengele (ed.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/ BID/ UNESCO, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e educação**: os caminhos da igualdade racial na escola democrática. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

NÓVOA, António (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em 10 de Setembro de 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração e Programa de Ação: adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban: ONU, 2001. Disponível em: <un.org>. Acesso em: 6 jul. 2026.

PEREIRA, Vanusa Tavares. **Educação Antirracista na Formação de Professores**: Um estudo de Caso no Curso de Pedagogia da UNILAB-CE, Brasil. Redenção-CE, 2022.

PITTA, Roberta R. Os murais escolares na perspectiva da Lei 10.639/03. XII Congresso Nacional de Educação. PUC/Paraná. 2015

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIS, Maria da Conceição dos MESSIAS, Elizama Pereira (org.). A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia do Nordeste: olhares docentes e estudantis. Petrolina: Editora IF Sertão PE, 2023.

RODRIGUES, João Batista. **Racismo e evasão escolar**. [s. l.], 2014. Accepted: 2014-10-31T02: 17:18Z. Disponível em: https://lume. ufrgs.br/handle/10183/105138. Acesso em: 14 jul. 2026.

SANTOS, Rafael Chaves. A Declaração de Durban e o Contexto da Lei 10639/2003. UNIFIMES, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n o 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In.: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 21-38

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro**: Uma história da formação do país. São Paulo, SP: Todavia Editora, 23 abr. 2022. 320 p. ISBN 978-65-5692-287-4.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (ed.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/ BID/ UNESCO, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da; e SANTOS, Yan Soares. Lei no 10.639, de 2003: a cultura científica antirracista nos currículos do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Educare (Online)**, [s. l.], v. 11, n. Especial, p. 1–28, 30 out. 2024. ISSN 2527-1083. Disponível em: https://periodicos. ufpb.br/index.php/educare/article/view/70768. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Lucibele Eduarda Bento da; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Por onde a lei se efetiva? O currículo do curso de Pedagogia da UFPB e os 20 anos da Lei nº 10.639/2003. *In*: SILVA, Andréa Giordanna Araujo da; OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza; FONSECA, Ivonildes da Silva (org.). **A Lei 10.639/03**: nas encruzilhadas da educação. Campina Grande: EDUEPB, 2025. cap. 5, p. 103-124

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 22-23

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVEIRA, Keylla Amélia Dares. **O movimento da educação das relações étnico-raciais no currículo de licenciatura em educação física da UFJF**: conhecimento, implementação e efetivação. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1434

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006. Aprova o projeto político pedagógico do curso de pedagogia do Centro de Educação, Campus I. João Pessoa: UFPB/CONSEPE, 2006.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. Resolução CONSEPE Nº 29/2020, Regulamento geral da graduação. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: https://www.ufpb.br/aci/contents/documentos/resolucoes/REGULAMENTO GERAL DA GRADUAÇÃO 292020. pdf/view Acesso em: 19 fev. 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Educação. Departamento de Habilitação Pedagógica. João Pessoa, 2026. Disponível em: https://sigaa. ufpb.br/sigaa/public/departamento/portal.jsf?id=1386. Acesso em: 6 jul. 2026

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial**: questões para a historiografia da educação latino-americana. São Paulo: Editora Unesp/SBHE, 2022. 1–375 p.

VEIGA, Ilma P; RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas-SP: Papirus, 1998

VEIGA, Ilma P.; DAVILA, Cristina (orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: Papirus, 2008.